



**Lidil**

Revue de linguistique et de didactique des langues

**40 | 2009**

**La motivation pour l'apprentissage d'une langue  
seconde**

---

## La dissonance motivationnelle ou l'impact d'un environnement hautement dynamique sur la motivation des enseignants de langues

Françoise Raby

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/2954>

DOI : 10.4000/lidil.2954

ISSN : 1960-6052

### Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

### Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2009

Pagination : 123-138

ISBN : 978-2-84310-154-0

ISSN : 1146-6480

### Référence électronique

Françoise Raby, « La dissonance motivationnelle ou l'impact d'un environnement hautement dynamique sur la motivation des enseignants de langues », *Lidil* [En ligne], 40 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/2954> ; DOI : 10.4000/lidil.2954

---

# La dissonance motivationnelle ou l'impact d'un environnement hautement dynamique sur la motivation des enseignants de langues<sup>1</sup>

*Françoise Raby\**

## RÉSUMÉ

Dans cet article, nous nous attachons à un facteur de la motivation rarement exploré empiriquement : le contrôle de l'action qui agit dans la phase opératoire de la tâche. Nous livrons une réflexion qui s'appuie sur des résultats que nous avons obtenus lors d'une recherche exploratoire menée dans des lycées et des centres de langues, dans lesquels nous avons comparé l'activité de trois enseignants de L2 en salle informatique et en cours traditionnel (Raby *et al.*, 2008). En nous appuyant sur le concept d'environnement dynamique tel que Hoc l'a défini (Hoc, 1996), nous analysons des entretiens menés auprès de ces trois enseignants, après la mise en œuvre d'un projet qu'ils avaient conçu en commun, afin de savoir si la supervision d'un environnement dynamique peut influencer la motivation des enseignants. Cette analyse nous conduit, alors, à étendre le concept d'environnement dynamique : en raison de l'activité fortement réactive et correctrice suscitée par de tels environnements, un seuil critique est dépassé et nous proposons de qualifier ces nouvelles situations d'environnements hautement dynamiques. Enfin, nous forçons le concept de **dissonance motivationnelle** pour caractériser l'impact éventuel de tels environnements sur la motivation des enseignants de langues. En effet, dans un environnement numérique, la pression temporelle et la réduction du champ de contrôle suscitent des tensions très fortes entre divers types d'actions régulatrices (Guichon et Drissi, 2008). C'est cet état de tension que nous qualifions de **dissonance motivationnelle**.

---

\* IUFM, Université Joseph Fourier, LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble 3.

1. Nous remercions nos collègues Laurent Lima et Françoise Campanale pour leur soutien méthodologique et leurs remarques avisées ; Marie-Françoise Narcy-Combes et Nicolas Guichon pour leur relecture attentive de cet article ainsi que Catherine Brissaud et les lecteurs anonymes de la revue *Lidil*.

## ABSTRACT

*This paper deals with a motivational factor which has rarely been empirically explored: action control. Our theoretical reflection emerges from one survey carried out in three French secondary schools. We have compared teachers' activity in a traditional setting and in a multimedia setting. Borrowing from Hoc's concept of dynamic environment (1996) we have attempted to characterize and compare teachers' perception of a multimedia room and we have attempted to elicit the impact of such an environment on the teachers' motivation. Results show that in such environments, teachers are put under strong pressures, which seem to generate a state of tension between contradictory goals which we have labeled motivational dissonance. Results also show that the number of uncontrollable events that occur in a multimedia room require an extension of the concept of dynamic environments to the concept of highly dynamic environments.*

Cet article s'intéresse à un facteur parfois mentionné mais rarement vraiment exploré dans les recherches empiriques sur la motivation dans la formation langagière<sup>2</sup> : la capacité d'un acteur à planifier et réguler le processus d'enseignement ou d'apprentissage, capacité communément désignée dans la littérature scientifique comme « contrôle de l'action » (Heckhausen et Heckhausen, 2008). Pour ce qui est des langues étrangères, la recherche a identifié l'effet du contrôle sur l'activité des apprenants (Raby, 2005, 2007), mais en ce qui concerne les enseignants de langues, cet effet ne nous semble pas encore avoir reçu le traitement qu'il mérite, hormis par Guichon (2009) qui s'intéresse aux dispositifs d'enseignement à distance. Nous reprendrons à Hoc (1996), mais surtout à Rogalski (2000), le modèle de l'*environnement dynamique*, pour désigner les environnements ou dispositifs de formation dans lesquels se déploient des tâches complexes, fluctuantes **et dont la caractéristique majeure est de se modifier en l'absence de toute action du sujet**. Nous examinerons ensuite l'impact potentiel d'un environnement dynamique sur la motivation des enseignants. Les recherches empiriques qui inspirent notre démarche théorique ont été publiées (Raby *et al.*, 2008), nous en citerons quelques extraits pour illustrer notre réflexion.

---

2. Le terme de *formation* recouvre tous les phénomènes et acteurs impliqués dans l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde, pas seulement les enseignants et les apprenants mais aussi le personnel d'encadrement, les documentalistes, etc.

## Le cadre théorique

### *Une approche ergonomique de la motivation en langue seconde*

L'étude des environnements dynamiques s'inscrit dans un projet plus large de théorisation des situations de formation en langue seconde, vues comme des situations de travail particulières<sup>3</sup> qui relèvent pleinement du champ de l'ergonomie cognitive.

L'ergonomie, du grec *ergon* (le travail) et *nomos* (la loi) cherche à identifier, analyser et expliquer les comportements des sujets au travail. Le mot clé est ici celui de *travail* et l'adjectif qui lui est rattaché est celui d'*opératoire*. Comme la didactique des langues, l'ergonomie est une discipline de terrain qui recourt à diverses théories appartenant au champ des sciences sociales, notamment la psychologie cognitive qui en constitue le socle fondateur. Selon l'angle choisi pour analyser le travail, l'ergonome articule des modèles ou théories issus de la psychologie mais aussi de la sociologie, de la linguistique, du droit, de la médecine, etc. L'ergonomie cognitive s'intéresse aux processus **cognitifs (ou mentaux)** à l'œuvre lorsque les sujets sont au travail (Spérandio, 1991).

Une ergonomie de la motivation examine les raisons pour lesquelles les sujets sont motivés ou non en situation de travail. Comment sait-on qu'ils sont motivés puisque la motivation est un état interne et non visible ? Quels sont les signes externes de sa présence ? Quels sont les facteurs du travail qui agissent sur la motivation des acteurs ? La question qui se pose est de savoir en quoi la situation de travail modifie l'effet de facteurs psychologiques généraux dont il est largement question dans ce numéro : l'autodétermination, l'estime de soi, le sentiment d'efficacité, le contrôle de l'action, etc. Il s'agit donc ici d'une approche dite située de la motivation (Dörnyei, 2003). En outre, une approche ergonomique est nécessairement une approche dynamique. Il ne s'agit pas de mettre au jour des traits qui seraient motivants par essence, dans tel ou tel environnement, mais bien d'étudier les interactions entre les acteurs en présence et leur environnement au cours des trois phases du travail : préopératoire, opératoire et postopératoire (Dörnyei, 2001 ; Raby *et al.*, 2008).

---

3. En ergonomie, une situation de travail se définit comme l'association d'un ou de plusieurs sujets à une tâche.

Dans une approche ergonomique, l'étude de la motivation en situation de travail implique que la motivation soit abordée de manière dynamique, c'est-à-dire qu'on étudie l'évolution de la motivation en relation avec l'accomplissement de la tâche : avant la tâche (phase préopératoire), pendant la tâche (phase opératoire ou exécutoire) et après la tâche (phase postopératoire). Le modèle d'Otto et Dörnyei (1998) cité dans Dörnyei (2001, p. 85), rend bien compte de ce processus. La première phase concerne les intentions, la formation des buts et les mécanismes qui président au passage à l'action. La phase opératoire concerne les processus d'évaluation partielle, de changements de stratégies, d'élaboration de nouveaux buts en fonction de la perception que le sujet a de sa réussite. Ce mécanisme provient de la nécessité d'un ajustement réciproque de la tâche à l'agent : « Ainsi, au lieu de changer la tâche ou l'environnement, les mécanismes de défense changent la représentation qu'en a l'agent, ceci aux dépens du contact avec la réalité... » (Leplat, 1997, p. 55.)

La phase postopératoire concerne l'auto-évaluation du but accompli ou non, du coût consenti pour l'accomplissement, l'analyse des raisons du succès ou de l'échec. De cette appréciation dépend le désir de renouveler la ou les tâches, le renouvellement de l'action étant considéré comme un indice important de la stabilisation de la motivation. Les entretiens que nous avons menés ont eu lieu durant cette phase postopératoire mais ont concerné la manière dont les enseignants se représentaient la phase opératoire, notamment les actions qu'ils avaient à réaliser pour conduire les séances de travail en classe.

Nous nous intéressons donc ici plus particulièrement à la phase opératoire. Dans le cadre d'une pédagogie de projet assistée par les TICE – un modèle qui se répand lentement sous l'influence du Cadre de référence commun pour les langues étrangères (CRCLE) – la phase opératoire peut être longue et complexe et suppose un fractionnement de la tâche en sous-tâches, tant du point de vue de l'enseignant que de celui des élèves. Nous posons la question de savoir si les difficultés liées au caractère dynamique de ces situations de travail sont susceptibles de contrecarrer, chez des enseignants de langues, la motivation à intégrer les TICE dans leur enseignement.

### ***L'environnement dynamique***

Comme le montre l'épistémologie génétique de Piaget (1967) avec sa distinction entre l'environnement et le milieu<sup>4</sup> ou les théories de l'agir au travail (Bronckart, 2004 ; Theureau, 2006), **l'effet psychologique d'un environnement, notamment l'effet motivationnel, ne se situe pas dans l'environnement lui-même mais dans les propriétés que lui prête le sujet qui y évolue.** Nous posons qu'enseigner, c'est superviser un environnement dynamique (Cellier, de Keyser et Valot, 1996), c'est-à-dire que l'enseignant focalise son attention sur les possibles dysfonctionnements à venir d'un environnement susceptible d'évoluer sans son action. Si des dysfonctionnements apparaissent, il devra mettre en œuvre une démarche de *diagnostic* afin de repérer les causes de ces dysfonctionnements, puis une démarche de *prise de décision*, en vue de remédier à ce problème. En classe, mais plus encore dans un environnement multimédia, les enseignants ne jouissent que d'un contrôle relatif sur les variables qui caractérisent les processus didactiques, sociaux, techniques, etc. Ils ne sont donc pas toujours en mesure de réguler l'activité des élèves comme ils le souhaiteraient. Or, ce défaut de contrôle, très sensible chez les enseignants novices (Hubbard et Levy, 2006), affecte indirectement les concepts du « soi » : *image de soi*, *estime de soi*, *sentiment d'efficacité perçue*, etc. Si ces difficultés ont souvent été évoquées, l'impact qu'elles peuvent avoir indirectement sur leur motivation, notamment leur motivation à innover (O'Dell, 1997), l'a été plus rarement.

### ***Le champ de contrôle***

Le champ de contrôle que l'on peut analyser sur un plan causal, temporel ou spatial, se caractérise par l'étendue des informations immédiatement disponibles pour l'enseignant et par ses possibilités d'action. Lorsque le champ de contrôle est faible, l'enseignant a peu de possibilités d'action sur certaines causes premières (par exemple le niveau d'un élève ou l'état du réseau) et cela le force à opérer des actions correctrices plutôt qu'anticipatrices. Dans les environnements multimédias, le contrôle est

---

4. D'ailleurs, le terme de « milieu » au sens piagétien serait beaucoup mieux adapté ici, dès lors que nous nous trouvons en situation écologique mais nous conserverons celui d'environnement, plus classique en didactique des langues.

particulièrement difficile du fait du nombre de variables qui interagissent dans la salle multimédia, créant un mécanisme de multi-causalité (Egbert, 2006).

En classe de langues, les facteurs qui définissent le champ de contrôle se répartissent selon quatre domaines de tâche dans lesquels évoluent les acteurs (Raby, 2005). Ces variables entraînent des mécanismes spécifiques de régulation au cours de l'action.

*Le facteur technique* concerne la maîtrise de l'instrument par les acteurs (élèves et professeurs) dans son volet fonctionnel de base.

*Le facteur didactique* concerne la langue et culture étrangères, objet de l'apprentissage sur la toile ou dans la classe et/ou langue de travail, qui est susceptible d'entraver la réalisation de la tâche du fait qu'elle n'est que partiellement maîtrisée par les apprenants.

*Le facteur pédagogique* concerne les modalités du travail, en classe frontale, en autonomie, en groupe ou non, les modes d'évaluation.

*Le facteur socio-affectif* concerne l'ensemble des facteurs liés aux relations qui se manifestent entre les élèves et entre élèves et professeurs, du fait de la collaboration entre élèves sur l'ordinateur ou du fait du travail autonome (Mangenot et Louveau, 2006).

## Contexte et méthodologie de la recherche

La recherche qualitative que nous présentons ici constitue un prolongement d'une recherche antérieure, au cours de la laquelle nous avons observé trois enseignants de langues évoluant alternativement dans un environnement dit « papier » et dans un environnement dit « informatique ». Dans les deux cas, le projet était le même : la création par les élèves de la page d'accueil ou de la Une d'un journal en anglais<sup>5</sup>. L'observation des enseignants a révélé de nombreux changements comportementaux lorsqu'ils passaient de la condition « papier » à la condition « informatique » et vice versa. Les résultats de cette première recherche ont été publiés dans Raby et Campanale (2008). Nous avons alors voulu savoir comment ces enseignants percevaient ces différences : si elles concernaient, selon eux, le champ de contrôle et si les difficultés de

---

5. Il s'agissait d'un programme de recherche soutenu par l'ACI « École et sciences cognitives : la dynamique des apprentissages ». Les résultats complets de cette recherche sont consultables en ligne à l'adresse : <<http://www.grenoble.iufm.fr/fraby/programmes%20de%20recherche.htm>>.

contrôle générées par l'environnement numérique entraînaient une perte de la motivation à enseigner dans de tels environnements. C'est cette deuxième étape de la recherche centrée sur les représentations et non plus sur les observations des comportements que nous présentons ici.

Nous avons alors procédé à un entretien d'explicitation (Vermersch, 1990, 1994) auprès des trois enseignants en les confrontant à une séance filmée de leurs cours. L'entretien vise dans un premier temps à faire revenir à la conscience de l'enseignant questionné la manière dont il a conduit une séance, la succession de ses actions concrètes et mentales. On l'amène à décrire ce qui s'est passé, quelles ont été ses interventions successives et à partir de quels événements (interactions entre élèves, interactions élèves-enseignant, interactions élèves-machine, autres), en fonction de quelles représentations.

Dans un deuxième temps, à partir de cette description de l'activité, l'enseignant est questionné sur la correspondance entre ce qu'il a fait et ce qu'il voulait faire, sur son rôle, sa façon de réagir aux interactions entre élèves, à leurs interventions, à leurs erreurs, etc. Dans l'espace limité de cet article, nous ne présentons par l'intégralité des résultats obtenus grâce à une analyse des contenus menée selon Bardin (1993) et Bronckart (2004)<sup>6</sup>, mais seulement les extraits qui révèlent les difficultés de gestion du champ de contrôle et leurs conséquences sur la motivation.

## Principaux résultats

### ***La réduction du champ de contrôle et la pression temporelle génèrent du stress***

La première cause de stress semble liée au nombre d'événements imprévus à gérer dans l'urgence :

Je n'anticipais absolument pas toutes les erreurs techniques, purement techniques, qui se sont produites. [...] Ce qui me marque en fait à chaque fois, c'est les problèmes auxquels je ne m'attends pas. (Raby *et al.*, 2008, p. 245)

---

6. Ces résultats sont consultables en ligne à l'adresse : <<http://www.grenoble.iufm.fr/fraby/PUBLICATIONS/escale-rapport-def.pdf>>.



Mais le stress concerne aussi le facteur pédagogico-didactique, notamment de la capacité qu'ont les enseignants à être informés du cheminement des élèves. En salle informatique, l'enseignant n'a pas toutes les traces des travaux intermédiaires des élèves, qui sont dans des fichiers différents sur l'ordinateur. Il a donc une connaissance moins précise et immédiate des réalisations des élèves que lorsqu'il se trouve en séance « papier », car, dans ce cas, il peut rapidement feuilleter les dossiers « papier » qu'il a ramassés.

Je ne sais pas trop où ils en sont exactement, parce que, comme tout se fait en informatique, et qu'il y a une part de travail où il n'y a pas de traces, où, moi, j'ai pas la trace, c'est-à-dire, le brouillon de leur article ou leur maquette papier, moi, j'ai pas la trace de ça... Je sais pas exactement où ils en sont [...] Donc, je m'expose quand même à des surprises. (Raby *et al.*, 2008, p. 246)

Une autre cause de stress naît des différences de rythme qui s'accroissent, car aux différences dans la maîtrise de l'anglais qui est à la fois langue de travail et langue d'apprentissage, s'ajoutent des différences dans la maîtrise des outils informatiques :

Pour certains, il y a des difficultés à appréhender l'outil, quoi, hein, ça c'est clair ! Et puis aussi pour les logiciels dont ils doivent se servir. En revanche, certains sont très à l'aise. Il n'y a pas de niveau homogène par rapport à l'informatique. (*Idem*, p. 247)

Enfin, le travail sur ordinateurs incite à la navigation, et cette dernière peut conduire au « buissonnage » :

On a vite tendance à s'éparpiller et à s'oublier, parce que, surtout en informatique où la navigation c'est un peu un piège, on peut partir très loin et pis surtout oublier. » (*Id.*, p. 248)

Face à ces imprévus, les régulations mises au point à l'intention du collectif sont plus délicates, car les élèves, aspirés par leur écran, ne prêtent plus attention à la parole ou à l'écrit de l'enseignant qui s'adresse à tous.

En informatique, c'est plus difficile parce qu'ils sont rivés à l'écran. Le tableau, même quand j'écris quelque chose, j'ai l'impression qu'ils ne le regardent pas. Et donc, j'ai du mal. On reste toujours un peu dans le virtuel. (*Id.*, p. 248)

La comparaison des séances « informatique » et des séances « papier » a montré que, lors des séances « papier », les enseignants avaient un

temps de répit qu'ils n'avaient pas en séance « informatique » (*idem*, p. 232). Les entretiens indiquent que le stress est alors lié à la crainte que les élèves ne terminent pas leur page informatique dans le temps prévu.

Je m'occupe de la montre. Je m'occupe des problèmes techniques et je garde à l'esprit le but final et je le rappelle... mais je rappelle aussi tout le temps que l'heure tourne. (*Id.*, p. 245)

Assez curieusement, cette crainte ne s'exprime pas dans l'explicitation de la séance « papier », soumise aux mêmes contraintes horaires.

### ***La réduction du champ de contrôle et la pression temporelle génèrent une dissonance motivationnelle***

Au cours de l'action, un agent peut se trouver soumis à des exigences qui peuvent être d'origine interne ou externe, qu'il perçoit comme des exigences contradictoires. Sa motivation à agir devient alors le produit d'un rapport de force et nous qualifions cet état de tension entre deux forces contradictoires de **dissonance motivationnelle**. Plusieurs caractéristiques de la salle multimédia engendrent des états de dissonance du fait que les choix à opérer sont plus nombreux et parfois plus difficiles qu'en situation frontale.

La dissonance peut concerner les buts poursuivis. Ainsi, l'outil incite à réaliser des choses « propres », voire « jolies » et l'enseignant hésite : doit-il privilégier la réalisation de la page web, au risque de sacrifier le temps d'apprentissage et de bâcler l'apprentissage langagier, ou doit-il privilégier l'apprentissage, au risque de retarder la réalisation et de contraindre l'apprenant à se satisfaire d'une réalisation maladroite ?

On va enjoliver, on va perdre du temps à..., et puis on va laisser de côté... **c'est frustrant**, on est un peu pris entre deux feux... (*Idem*, p. 240, **c'est frustrant**, souligné par moi, FR.)

La dissonance peut aussi porter sur des décisions concernant l'instrument langagier. Elle émane de la tension qui naît entre l'utilisation de la langue cible et l'utilisation de la langue de travail. Par exemple, tandis que les élèves sont au travail sur les ordinateurs, le fait que les enseignants doivent (ou pensent qu'ils doivent) manier la langue seconde à la fois comme **langue de travail** et comme **objet du travail** a des conséquences très importantes sur leurs modes d'intervention auprès des élèves. D'un côté, l'évènement exige qu'ils se fassent rapidement comprendre et donc qu'ils s'expriment en français ; d'un autre côté,

s'ils le font, ils n'exercent plus leur métier d'enseignant de langue qui est avant tout d'exposer les élèves à la langue cible.

Un cours de langue, c'est vraiment un cours. Je ne dis pas qu'il faut privilégier l'expression orale mais elle est vraiment déterminante quoi, c'est là où les interactions sont les plus riches. Et là, on est loin du compte surtout qu'on est obligé souvent de passer au français pour qu'ils comprennent sinon on perd trop de temps. (*Id.*, p. 242)

Par rapport aux cours que je mets en place d'habitude, j'ai trouvé ça assez frustrant... quand les élèves sont en train de produire, on les aide pas tant que ça finalement. [Il trouve les interactions avec les élèves « très ponctuelles et très courtes ».] (*Id.*, p. 242)

La pression temporelle contrecarre les objectifs d'autonomisation des élèves inhérents à la pédagogie de projet qui prévoit que le rôle de l'enseignant n'est pas de contrôler directement l'environnement mais de suggérer aux élèves des manières de le faire. Or, une telle gestion de l'environnement, qui laisse l'élève prendre en charge la régulation, exige plus de temps puisqu'elle implique des temps de médiation, d'auto-évaluation et même de régulation entre élèves, ou entre élèves et professeur, ou encore entre élèves et machine. Il est aujourd'hui admis que la tension (très présente chez tout enseignant) entre l'objectif de formation de l'élève (orienté processus) et l'objectif d'efficacité de la séance contraint par la variable temps (orienté produit), est clairement exacerbée dans le cas de l'environnement dynamique (Debski, 2005).

On voudrait les aider, aussi bien sur le plan linguistique que sur le plan ergonomique. On devrait ne pas corriger directement mais les amener à prendre conscience de leurs erreurs mais comment veux-tu qu'on y arrive ? Le temps passe trop vite, c'est vraiment difficile ! » (*Idem*, p. 243)

Nous avons vu que la dissonance motivationnelle générée par l'environnement hautement dynamique se caractérise souvent par une situation de double contrainte (Wittezaele, 2008) car les enseignants sont contraints de choisir entre plusieurs buts contradictoires. Mais cet état de dissonance, dans le cas des trois enseignants concernés, ne débouche pas sur un état de démotivation pour deux raisons essentielles. La première raison est qu'ils voient dans ce type de pédagogie une sorte de défi à relever. L'incertitude semble en effet provoquer un état d'excitation propre aux situations novatrices, assez proche du trac qui accompagne le comédien.

C'était assez excitant ; je ne savais pas comment ils allaient réagir, si le scénario allait leur plaire, s'ils seraient déroutés. Je n'étais pas très sûre de moi mais j'avais hâte de commencer. (*Id.*, p. 241)

L'enseignant relève un défi car les élèves le sollicitent pour des problèmes techniques mais aussi pour des problèmes linguistiques. De plus, l'enseignant qui résout efficacement les problèmes techniques rencontrés par les élèves, sent son utilité renforcée et en retire la satisfaction d'avoir conduit le travail à sa fin.

J'étais assez contente, moi... j'étais assez contente du travail qu'ils avaient fait, j'étais assez contente d'eux, j'étais assez contente de moi aussi, à vrai dire. (*Id.*, p. 241)

J'ai fourni plus de vocabulaire et plus d'aide grammaticale. Et je l'ai fait volontiers parce qu'il y avait des questions, alors que pour la séance « papier », j'ai eu très peu de demandes de correction, contrairement au groupe « informatique », vraiment très, très différent... (*Id.*, p. 241)

Pour résumer, les enseignants savent réguler le cours de l'action en modifiant les buts poursuivis dans la tâche. Ils confèrent au travail en salle multimédia un statut particulier, dans lequel la notion d'acquisition de la langue par les élèves passe au second plan au profit de leur engagement dans l'action. Ils parviennent ainsi à assimiler la situation en appliquant des schèmes d'adaptation, face à la perte du contrôle du processus. Ce sont par exemple :

- une adaptation en continu des critères d'évaluation, avec notamment un abaissement du niveau d'exigence de la correction linguistique des productions au profit de leur dimension pragmatique ;

On a bien réfléchi. On s'est dit que l'organisation de la page d'accueil, le respect des règles ergonomiques qu'ils venaient d'apprendre, le choix des photos, c'était largement aussi important que la qualité de l'anglais. (*Id.*, p. 241)

- une centration sur les processus (que les élèves soient efficaces du point de vue actionnel) plus que sur le produit (que les élèves soient efficaces du point de vue linguistique) ;
- une mise en relief des compétences sociales développées par le projet (capacité à créer, à collaborer et à négocier).

Ce qu'on voulait, c'était qu'ils arrivent à se prendre en charge, à collaborer, à nous questionner sur comment trouver les informations. (*Id.*, p. 236)

Grâce à ce type de stratégies, les enseignants expérimentés parviennent à maîtriser l'environnement dynamique et à résoudre les états de dissonances.

## Discussion

Au terme de cette analyse, nous émettons l'hypothèse selon laquelle certaines difficultés liées aux situations de formation se trouvent exacerbées dans un environnement numérique et que ces difficultés peuvent entraver la motivation d'enseignants novices ou peu experts en technologies de l'information à recourir à ces technologies (Borges et Raby, 2001). Nous esquissons alors un nouveau concept pour désigner ce type d'environnement, le concept d'environnement **hautement** dynamique. En effet, il convient de distinguer deux manières, pour les acteurs, de percevoir des changements imprévus, deux sous-catégories. Si le changement est imprévu mais que l'enseignant dispose d'un répertoire de procédures construites dans l'action pour y faire face, on reste dans le cas d'un environnement dynamique. Si le changement est imprévu et son contrôle est *quasi* impossible, parce que le seuil critique est atteint, on passe à la notion d'environnement **hautement** dynamique. C'est plus souvent le cas dans l'environnement numérique pour deux raisons essentielles. D'une part, il y est souvent plus difficile d'accéder aux processus qu'en classe normale ; d'autre part, l'enseignant est écartelé entre la prise en compte du collectif classe et la prise en compte de chaque élève individuellement.

Dans l'environnement hautement dynamique, les variables du contrôle ne créent pas de possibilité d'anticipation, de planification, d'activités de diagnostic, de centration sur les processus. Le seuil critique est atteint lorsque les actions correctrices exigent que les enseignants revoient constamment leurs buts car, alors, l'état de dissonance motivationnelle commence à s'installer. Mais une question se pose : est-ce véritablement la technologie qui suscite la dissonance ou bien n'est-ce pas plutôt, avant tout ou conjointement, la pédagogie de projet ? Si on s'en rapporte aux études menées sur l'enseignement qui recourt aux TICE (Hubbard et Levy, 2006 ; Narcy-Combes, 2005 ; Depover, Karsenti et Vassilis, 2007), on constate que c'est le dispositif-didactique qui, d'une certaine manière, suscite la perte de contrôle par l'enseignant, plus que les propriétés techniques des artefacts. En outre, dans ces contextes, l'enseignant quitte souvent la situation frontale pour aller vers le tutorat et c'est toute la régulation qui s'en trouve modifiée, comme en témoi-

gnent les nombreuses études sur le rôle des tuteurs en situation de FAD (Quintin, 2008) Rappelons toutefois que la nature dynamique ou hautement dynamique de l'environnement dépend moins de ses propriétés « objectives », « matérielles » que de la manière dont l'enseignant perçoit ces propriétés.

## Conclusion

Des chercheurs travaillant sur les usages des TICE chez les enseignants (Chaptal, 2003 ; Hubbard et Levy, 2006) ont mis en avant deux raisons principales qui expliquent le relatif manque de motivation des enseignants pour intégrer les TICE : le manque de moyens et le manque de formation aux outils. L'étude exploratoire que nous venons de présenter apporte un éclairage supplémentaire sur ce sujet du point de vue des enseignants de langues 2. Rappelons que l'originalité de notre approche a consisté à interroger des enseignants chevronnés qui appartiennent à la catégorie des innovateurs et des experts en matière de TICE et dont on pouvait attendre qu'ils ne rencontrent pas de difficulté majeures dans la mise en œuvre d'un projet pédagogique qu'ils avaient conjointement élaboré. Or, les entretiens que nous avons menés auprès de ces enseignants ont révélé que l'environnement numérique génère un nombre important d'événements imprévus, souvent incidentiels, qui placent les enseignants dans un état de dissonance motivationnelle ; la cause la plus importante de dissonance semble bien être l'écart qu'ils ressentent entre leur mission de professeur de langues et leur mission de tuteur dans un environnement numérique. Cependant, dans le cas de ces trois enseignants, la dissonance motivationnelle reste un état transitoire et la démotivation ne s'installe pas.

Il reste que, si des enseignants experts rencontrent de telles difficultés, que dire des enseignants novices en matière de TICE ? Il y a là un enjeu important en termes de formation initiale des enseignants. Au contraire des enseignants experts, les enseignants novices ne disposent pas d'un répertoire de procédures ou de schèmes d'action transférables à la nouvelle situation et qui leur permettent de retrouver le contrôle du champ de l'action. Les études menées en Europe et dans le monde sur ce sujet (Jones, 2002) montrent qu'ils anticipent une déficience de contrôle qui explique, en partie, leur résistance à l'utilisation des TICE. Pour pallier ce sentiment de déficience, un facteur important de démotivation, il est important de concevoir une formation qui dépasse le niveau de la connaissance des outils, fût-elle très sophistiquée comme

la création de blogs, de wikis, de sites internet, pour aller vers l'élaboration de compétences permettant de construire et mettre en œuvre de vrais dispositifs de formation intégrant les TICE (Demaizière, 2008).

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARDIN L. (1993) : *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.
- BORGES M. et RABY F. (2001) : « Un exemple d'une démarche ergonomique appliquée à l'usage des TICE dans l'enseignement des langues étrangères », dans J. Ferreira et A. Estrella (éds), *Actes du colloque de l'AFIRSE 2001*, Lisbonne, AFIRSE, p. 269-289.
- BRONCKART J.-P. (éd.) (2004) : « Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail », *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- CELLIER J.-M., DE KEYSER V. et VALOT C. (éds) (1996) : *La gestion du temps dans les environnements dynamiques*, Paris, PUF.
- CHAPTAL A. (2003) : *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement secondaire. Analyse critique des approches françaises et américaines*, Paris, L'Harmattan.
- DEBSKI R. (2005) : « Theory and practice in teaching project-oriented CALL », dans Philip Hubbard et Mike Levy (éds), *Teacher Education in CALL*, Amsterdam, John Benjamin Publishing Company.
- DEMAIZIÈRE F. (2008) : « Le dispositif, un incontournable du moment », *Acedle*, vol. 2, n° 11.
- DEPOVER C., KARSENTI T. et VASSILIS K. (2007) : *Enseigner avec les technologies*, Presses universitaires du Québec.
- DÖRNYEI Z. (2001) : *Teaching and researching motivation*, Londres, Longman.
- DÖRNYEI Z. (2003) : « Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning, Advances in Theory, Research, and Applications », *Language Learning*, vol. 53, n° 1, p. 3-32.
- EGBERT J. (2006) : « Learning in context », dans Philip Hubbard et Mike Levy (éds), *Teacher Education in CALL*, Amsterdam, John Benjamin Publishing Company, p. 168-200.
- GUICHON N et DRISSI S., (2008) : « Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques » [en ligne], *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, p. 185-217, disponible sur <<http://acedle.u-strasbg.fr>> [consulté le 3 mars 2009].
- GUICHON N. (2009) : « Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis », *ReCALL*, vol. 21, n° 2, p. 166-185.

- HECKHAUSEN J. et HECKHAUSEN H. (2008) : *Motivation and action*, New York, Cambridge University Press.
- HOC J.-M. (1996) : *Supervision et contrôle de processus. La cognition en situation dynamique*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- HUBBARD P. et LEVY M. (éds) (2006) : *Teacher Education in CALL*, Amsterdam, John Benjamin Publishing Company.
- JONES A. (2002) : *ICT and learning theories: Preparing pre-service teachers for the classroom*, présenté lors de la conférence annuelle de la British Educational Research Association, Exeter.
- LEPLAT J. (1997) : *Regards sur l'activité en situation de travail*, Paris, PUF.
- LEPLAT J. (2000) : *L'Analyse psychologique de l'activité en ergonomie*, Toulouse, Octarès.
- MANGENOT F. et LOUVEAU E. (2006) : *Internet et la classe de langue*, Paris, CLE International.
- NARCY-COMBES J.-P. (2005) : *Didactique des langues et TIC*, Paris, Ophrys.
- O'DELL F. (1997) : « Confidence building for classroom teachers working with self-access resources », dans Philip Benson et Peter Voller (éds), *Autonomy and Independence in Language Learning*, Londres, Longman.
- PIAGET J. (1967) : « Épistémologie : nature et méthode », dans Jean Piaget (éd.), *Logique et connaissance scientifique*, Paris, La Pléiade, p. 3-132.
- QUINTIN J.-J. (2008) : *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet – Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*, thèse disponible sur <[http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/34/90/13/PDF/Quintin\\_2008\\_These2.pdf](http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/34/90/13/PDF/Quintin_2008_These2.pdf)>.
- RABY F. (2005) : « A User-Centered Ergonomic Approach to CALL Research », dans J. Egbert et G. Petrie (éds), *CALL Research Perspectives*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 179-190.
- RABY F. (2007) : « A triangular approach to motivation in Computer Assisted Autonomous Language Learning (CAALL) », *ReCALL*, vol. 19, n° 2, p. 181-201.
- RABY F. et CAMPANALE F. (2008) : *Une approche ergonomique du métier d'enseignant de langues dans un environnement hautement dynamique* [en ligne], ACI École et sciences cognitives, axe 3 : la dynamique des apprentissages. Rapport disponible sur <<http://www.grenoble.iufm.fr/fraby/programmes%20de%20recherche.htm>> [consulté le 06/10/2009].
- RABY F. (2008) : *ESCALE : Évaluation d'un scénario cyber-collaboratif pour l'apprentissage d'une langue vivante étrangère*, rapport de recherche, Grenoble, LIDILEM, Université Stendhal - Grenoble 3 et Université Pierre Mendès France.
- ROGALSKI J. (2000) : *Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant*, Limoges, Copirelem.



- SPÉRANDIO J.-C. (1991) : *Les Méthodes d'analyse du travail en psychologie ergonomique*, Paris, Dunod.
- THEUREAU J. (2006) : *Le Cours de l'action. Méthode développée*, Toulouse, Octarès.
- VERMERSCH P. (1990) : « Questionner l'action », *Psychologie Française*, vol. 35, n° 3, p. 227-235.
- VERMERSCH P. (1994) : *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF.
- WITTEZAELE J.-J. (2008) : *La Double contrainte. L'héritage des paradoxes de Bateson*, De Boeck.